

## *Inken Keim*

### Formen und Funktionen von Ethnolekten in multilingualen Lebenswelten – am Beispiel von Mannheim

#### *1. Gegenstand und Ziel*

In den letzten Jahren entwickelten sich in vielen europäischen Städten, in denen sich im Zuge der Arbeitsmigration komplexe multilinguale Lebenswelten herausbildeten, neue Sprach- und Kommunikationsformen: einerseits Praktiken des Code-switching und Code-mixing und andererseits ethnolektale Ausprägungen von Standardsprachen. Während Praktiken des Code-switching und Code-mixing vor allem in Gesprächssituationen mit bilingualen Sprechern beobachtbar sind, die über dieselben Sprachen verfügen, sind ethnolektale Formen charakteristisch für multilinguale Kontexte, in denen Sprecher unterschiedlicher Herkunftssprachen, die über die Sprache/n der anderen nicht oder nicht ausreichend verfügen, die regionale Umgangssprache des Landes, in dem sie leben, als eine Art *lingua franca* benutzen.

Im Folgenden werde ich mich mit der Beschreibung von Ethnolekten und ihrem Gebrauch in multilingualen Lebenswelten von Migranten beschäftigen. Dabei geht es auch um die Frage, über welche sprachlichen Ressourcen die Sprecher verfügen und wie sie diese Ressourcen zu kommunikativen Zwecken verwenden. Nach einem kurzen Forschungsüberblick in Kap. 2 wird in Kap. 3 am Beispiel von Mannheim ein multilingualer Lebensraum vorgestellt, der entstandene Ethnolekt kurz charakterisiert und seine Verwendung in multilingualen Gruppen dargestellt. In Kap. 4 wird auf der Basis eines Gesprächs zwischen jungen Migrantinnen und Migranten und der deutschen Interviewerin gezeigt, über welches Repertoire die Jugendlichen verfügen und wie sie die Differenz zwischen ethnolektalen und standardnahen Sprachformen zu diskursiv-rhetorischen und sozial-symbolisierenden Zwecken kreativ nutzen.

#### *2. Sprach- und Kommunikationspraktiken in Migrantenjugendgruppen in Europa*

##### *2.1 Code-switchung und Code-mixing*

Seit Beginn der 90er Jahre gibt es in Europa Untersuchungen zu bilingualen Migrantengemeinschaften, vor allem zu Gemeinschaften mit Türkisch als eine der beteiligten Sprachen, da türkische Migranten in vielen Ländern die größ-

te Sprachgruppe bilden.<sup>1</sup> Joergensen und seine Mitarbeiter untersuchen in einer Längsschnittstudie in Dänemark (Koege) das Sprachverhalten und die Sprachentwicklung bilingualer Migrantenkinder türkischer Herkunft und ihre Kompetenz in beiden Sprachen. Joergensen (1998) stellt fest, dass für die Eltern- generation Türkisch der ›we-code‹ und Dänisch der ›they-code‹ ist, die zweite Generation dagegen eine bilinguale Identität entwickelt und für sie Code-switching zum ›we-code‹ wird. Auch Backus (1996) zeigt, dass bei jugendlichen türkischstämmigen Migranten in Holland Code-switching die am meisten verwendete Sprachform ist,<sup>2</sup> wobei die Sprecher in Abhängigkeit vom Alter, in dem sie Niederländisch lernen, große Unterschiede im Sprachwechselverhalten zeigen. In den Niederlanden aufwachsende Kinder lernen Sprachmischungen als ihre natürliche Umgangssprache; wenn sie außerdem intensive Beziehungen zu monolingualen Sprechern haben, lernen sie zwischen monolingualen und bilingualen Situationen zu unterscheiden.

Vor dem Hintergrund einer in deutschen Bildungsinstitutionen häufig vertretenen Auffassung, dass sprachliche Mischungen ›doppelte Halbsprachigkeit‹ der Sprecher signalisieren, heben Dirim (1995) und Hinnenkamp (2005) die gemischtsprachlichen Fähigkeiten bilingualer Migranten hervor.<sup>3</sup> Vor allem Hinnenkamp zeigt die Virtuosität von türkischstämmigen Jugendlichen im Gebrauch und in der ›harmonischen‹ Verbindung von Türkisch und Deutsch. Nach seiner Beobachtung sind Mischvarietäten nicht Ausdruck mangelnder Kompetenz in zwei Sprachen, sondern Ausdruck eines neuen deutsch-türkischen Selbstbewusstseins. In dem am Institut für Deutsche Sprache (IDS) durchgeführten Projekt stehen mischsprachliche Kommunikationspraktiken im Zentrum der Untersuchungen.<sup>4</sup> Wesentliche Ergebnisse der Untersuchung sind, dass beim Sprachwechsel innerhalb von syntaktischen Strukturen die Regeln beider Sprachen berücksichtigt werden, dass Sprecher, die eine hohe Kompetenz im Mischen ausgebildet haben, auch in monolingualem Deutsch kompetent sind und dass sprachliche Wechsel diskursive, interaktive und soziale Funktionen haben. Die von Keim (2007) beschriebenen ›türkischen Powergirls‹ haben für ihre Pra-

<sup>1</sup> Zu Untersuchungen zur Sprache und Kommunikation von Russlanddeutschen vgl. u. a. Berend (1998) und Meng (2001), zu Identitätsaushandlungen zwischen Deutschen und Russlanddeutschen vgl. Reitemeyer (2006); vgl. auch die Untersuchungen zum Code-switching italienischsprachiger Migrantinnen und Migranten in Mannheim von Bierbach/Birken-Silverman (2002) und (2006) und Birken-Silverman (2005).

<sup>2</sup> Auch in anderen Migrantenpopulationen sind Mischungen weit verbreitet, vgl. z. B. die Sammelbände von Jacobson (1998) und Auer (1998).

<sup>3</sup> Dirim (1995) bezeichnet die Mehrsprachigkeit von Kindern, für deren Sprachverhalten Code-switching innerhalb einer Äußerung typisch sei, nicht als ›doppelseitige Halbsprachigkeit‹, sondern als eine ›lebensweltliche Zweisprachigkeit‹, die sie als ›kulturelles Kapital‹ betrachtet.

<sup>4</sup> Zu Publikationen aus dem Projekt vgl. [www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/tuerkisch.html#publikationen](http://www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/tuerkisch.html#publikationen)

xis des Sprachmischens eigene Bezeichnungen wie ›Mischmasch‹ oder ›Mischsprache‹; deutsch-türkische Mischungen haben für die Sprecherinnen vor allem Vorteile, sie erweitern ihr Ausdrucksvermögen, fungieren als ›eigene‹ Sprache und werden von monolingualen Außenstehenden nicht verstanden.

## 2.2 Ethnolektale Formen

Ethnolektale Formen, die sich als *linguae francae* in vielen Städten Europas mit hoher Zuwanderung entwickelt haben, haben große Überschneidungsbereiche mit den regionalen Standards, die in den einzelnen Ländern gesprochen werden. Sie sind nicht an eine bestimmte ethnische Gruppe gebunden, sondern werden in multi-ethnischen und multilingualen Kontexten verwendet, z. B. in Schulklassen, Jugendzentren und Jugendgruppen, in denen Mitglieder unterschiedlicher Herkunftssprachen regelmäßig zusammenleben und -arbeiten. Sie unterscheiden sich jedoch von den einheimischen Varietäten durch spezifische prosodisch-phonetische, lexikalische und morphosyntaktische Charakteristika. Interessant ist, dass es eine Reihe von Ähnlichkeiten zwischen den in Deutschland, Holland, England und Schweden entstandenen Ethnolekten zu geben scheint, obwohl unterschiedliche Ausgangs- und Zielsprachen beteiligt sind.

Auer (2003) bezeichnet ethnolektale Formen des Deutschen, die von türkischstämmigen Jugendlichen gesprochen werden, als ›Türkenslang‹. Er unterscheidet zwischen dem ›primären Ethnolekt‹, der in natürlichen Jugendgruppen auf der Straße und in der Schule gesprochen wird, dem ›sekundären Ethnolekt‹, den medialen Verarbeitungen und Stilisierungen des primären Ethnolekts, und dem ›tertiären Ethnolekt‹, den ethnolektalen Formen, die deutsche Jugendliche zur Abgrenzung oder zur Karikatur von typischen Primärsprechern verwenden. Wenn auch nicht-türkische Jugendliche solche Formen sprechen, wie Dirim/Auer (2004) das für Hamburger Jugendliche festgestellt haben, nennt Auer das die ›Deethnisierung‹ des Ethnolekts, der zur normalen Umgangssprache zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft geworden ist. Dittmar (2006) beschreibt ethnolektale Formen in Migrantenjugendgruppen in Berlin und bezeichnet sie als ›Kiezsprache‹.

Die Bezeichnung ›Kanak Sprak‹ führt Feridun Zaimoğlu mit seinem 1995 erschienenen literarischen Werk *Kanaksprach. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft* ein. Unter dieser Bezeichnung fasst der Autor ein ausdrucksstarkes, sehr komplexes Sprechen türkischstämmiger Migranten der zweiten Generation, das geprägt ist durch dialektale, drastische, bilderreiche Ausdrucksweisen und viele Neuschöpfungen, auch in Verbindung mit türkischen Formen. Kanak Sprak im Sinne Zaimoğlus enthält keine Merkmale, wie sie für Ethnolekte beschrieben sind. Der Terminus wurde jedoch von einigen Linguisten übernommen. Füglein (2000) z. B. beschreibt das Deutsch, das jugendliche Migranten in Bamberg und München verwenden und bezeichnet diese Sprachform, die sozial markiert ist und nur von Jugendlichen mit niedrigem Bildungsgrad verwendet wird, als ›Ka-

nak Sprach«. Deppermann (i.Dr.) bezeichnet die ethnolektalen Sprachformen, die deutschstämmige Jugendliche aus einer Kleinstadt bei Frankfurt als eine Art »Fun-Code« und zur Karikatur von Migrantenjugendlichen verwenden, als »stylized Kanaksprach«.<sup>5</sup>

Mediale Verarbeitungen von Ethnolekten in Filmen, Comedies und Cabaret sind meist keine Abbildungen realer Sprachformen, sondern Konstruktionen, mit denen die dargestellten Sprecher als bestimmte soziale Typen charakterisiert und karikiert werden. Diese medialen Konstrukte übernehmen einige Merkmale, die in natürlichen Kontexten vorkommen, fügen aber andere hinzu, die die entstehenden Konstrukte besonders fremd erscheinen lassen.<sup>6</sup> Viele mediale Stilisierungen wurden von Nicht-Migranten in Szene gesetzt,<sup>7</sup> einige auch von Autoren oder Schauspielern mit Migrationshintergrund.<sup>8</sup>

Auf der Grundlage der Ergebnisse von Füglein (2000), der Aufnahmen der »Turkish Power Boys« in Frankfurt (Tertilt 1995) und der eigenen Daten aus Hamburg filtern Auer (2003) bzw. Dirim/Auer (2004, S. 207–209) eine Liste rekurrenter Merkmale des Ethnolekts heraus. Die hohe Übereinstimmung der Phänomene beim Vergleich der Daten weist aus Sicht der Autoren darauf hin, dass es sich dabei um mehr als gruppen- oder ortsspezifische Merkmale handelt, nämlich potentiell um eine »Varietät des Deutschen« (ebd., S. 207).

Die in Dirim/Auer (2004) beschriebenen Merkmale sind z.T. vergleichbar mit Phänomenen, die Kotsinas (1998) als konstitutive Elemente des »Rinkeby-Schwedisch« beschreibt, das sich unter Migrantenjugendlichen unterschiedlicher Herkunft (Türkisch, Griechisch, Chinesisch, Chilenisch und Schwedisch) in den Vororten Stockholms herausgebildet hat. Es hat typische Züge des Stockholmmischen, weicht aber durch Merkmale ab, die weltweit für multilinguale Kontexte beschrieben sind. Rinkeby-Schwedisch ist aus der Perspektive der Autorin für die Jugendlichen ein Mittel zum Ausdruck einer eigenen Identität im multiethnischen Migrationskontext.

Zur Zeit laufende Untersuchungen zur Herausbildung ethnolektaler Formen in verschiedenen Staaten Europas mit hoher Arbeitsmigration fokussieren vor allem folgende Aspekte:<sup>9</sup>

<sup>5</sup> In der Terminologie von Auer wäre das der »tertiäre Ethnolekt«.

<sup>6</sup> Vgl. dazu Androutsopoulos (2001); vgl. auch Keim (2003), die mediale Konstruktionen und natürliche Ethnolekte vergleicht und zeigt, dass Migrantenjugendliche mediale Formen zu spielerischen Zwecken verwenden.

<sup>7</sup> Vgl. die Comedies von Mundstuh, einem deutschen Duo aus Frankfurt; vgl. den Film *KNOCKING ON HEAVEN'S DOOR* mit dem deutschen Moritz Bleibtreu in der Rolle des »Kanaken« und die Filme von Erkan und Stefan (Erkan stammt aus einer binationalen Familie, Stefan ist Deutscher).

<sup>8</sup> Vgl. z.B. die Comedy-Fernsehsendung *WAS GUCKST DU?* mit Kaya Yanar oder die Comedies von Bülent Ceylan aus Mannheim.

<sup>9</sup> Das Folgende basiert auf Vorträgen bei der IPRA-Conference im Juli 2007 in Göteborg/Schweden; vgl. dazu die Abstracts der IPRA-Vorträge unter [www.ipra.be](http://www.ipra.be). Zur

- a) Beschreibung der Phänomene, die Ethnolekte im Vergleich zum Gebrauchstandard der einheimischen Bevölkerung auszeichnen. Dabei werden vor allem rhythmische und prosodisch-phonetische Phänomene (Kern 2007, Selting 2007), Veränderungen im Lautsystem (Kerswill u. a. 2007), grammatische Merkmale wie NP und PP ohne Artikel und Präposition im Deutschen (Kern 2007, Keim 2007) und Niederländischen (Hinskens 2007), bestimmte Turnkonstruktionsformen mit Ausklammerungen, die häufige Verwendung der Proform *ding* im Deutschen (Kern/Selting 2006, Keim/Knöbl i.Dr.) und bestimmte Erzählmuster im Deutschen (Keim 2007, Teil I, Kap. 4.2.3) untersucht.
- b) Mit Fragen zur Entstehung von Ethnolekten und zur Herkunft der Phänomene, die Ethnolekte charakterisieren, beschäftigt sich vor allem Hinskens (2007). Ziel einer Arbeitsgruppe zusammen mit P. Muysken ist es herauszufinden, welchen Einfluss die Ausgangssprachen auf die Herausbildung von Ethnolekten haben, inwieweit Lernaltersphänomene eine Rolle spielen und wie weit die Überscheidung zwischen Ethnolekten und regionalen Varietäten reicht. Außerdem interessiert sie das sprachliche Repertoire der Sprecher, die Frage also, was Sprecher neben Ethnolekt noch können und wie sie ihre sprachlichen Ressourcen nutzen.
- c) Diskutiert wird außerdem die Frage des Status von Ethnolekten (Dittmar 2006, Hinskens 2007, Kern 2007, Keim/Knöbl i.Dr. und Selting 2007): Sind Ethnolekte Sprechstile, die die Sprecher kontextspezifisch gebrauchen und die als Kontextualisierungsmittel zur sozialen Selbst- und Fremddarstellung dienen; wie werden Ethnolekte von Standardsprechern wahrgenommen und beurteilt; können Ethnolekte als sich herausbildende Varietäten gefasst werden, die sich unter bestimmten sozialen und sprachlichen Bedingungen zu Soziolekten weiter entwickeln; setzen Ethnolekte Sprachwandelprozesse in Gang und über welche sozialen Netzwerke verlaufen diese Prozesse (Kerswill u. a. 2007).

### 3. Eine multiethnische und multilinguale Lebenswelt in Mannheim

#### 3.1 Soziale Situation in dem untersuchten Migrantenwohngebiet in Mannheim<sup>10</sup>

Nach einer Statistik von 2001 hat Mannheim einen Migrantenanteil von 21 %.<sup>11</sup> Der von uns untersuchte Stadtteil in der Mannheimer Innenstadt ist ein typisches Migrantenwohngebiet, in dem bis zu 65 % der Einwohner einen Migrationshin-

---

Zeit laufen Projekte zu Ethnolekten in England (Paul Kerswill u. a.), in den Niederlanden (Frans Hinskens/Pieter Muysken), in Schweden (Kari Fraurud u. a.) und in Deutschland (Norbert Dittmar, Friederike Kern, Margret Selting und Inken Keim).

<sup>10</sup> Zur ethnografischen Beschreibung des Stadtgebiets vgl. Keim (2007), Teil I.

<sup>11</sup> Vgl. Bericht des Beauftragten für ausländische Einwohner (2004).

tergrund haben. Aus der Außenperspektive ebenso wie aus der Perspektive der Bewohner wird das Stadtgebiet als »Ghetto« bezeichnet (vgl. Keim 2007, Teil I). Nach einer neueren Statistik zur Schulsituation in Mannheim (2004) liegt der Anteil von Migrantenkindern in den beiden Grundschulen des Stadtgebiets mit 77 bis 90 % sehr hoch. Es gibt Klassen mit Kindern aus 14 Nationen, darunter nur ein oder zwei Deutsche. Diese Situation hat erhebliche Konsequenzen für die Schulkarriere der Kinder: Im Stadtgebiet schaffen nur ca. 15 % der Migrantenkinder den Übergang zu höheren Schulen (Realschule, Fachgymnasium und Gymnasium), obwohl nach Aussage der Lehrenden viele ausgesprochen intelligent sind. Dass die Kinder schulisch nicht vorankommen, sehen die Lehrkräfte vor allem in ihren mangelnden Deutschkenntnissen begründet. Auch die Hauptschüler schneiden schlecht ab, vor allem die Jungen: 30–35 % der Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule ohne Abschluss, viele mit schlechten Abschlüssen, und nur sehr wenigen Jugendlichen (14–15 % eines Jahrgangs) gelingt es eine Lehrstelle zu bekommen.

Für die Migrantenkinder des Stadtgebiets gibt es typische Entwicklungskarrieren, die sich mit dem Übergang auf weiterführende Schulen ausprägen. Mit dem Übergang zur Hauptschule, die auf dem Territorium des Stadtgebiets liegt, verläuft die weitere Entwicklung im Lebensraum der Migrantengemeinschaft; diesen Weg gehen die meisten Kinder. Für diese Kinder und Jugendlichen sind die Herkunftssprache, Mischungen aus Deutsch und der Herkunftssprache und vor allem ethnolektale Formen des Deutschen die wesentlichen Kommunikationsmittel im Alltag und in der Peergroup. Da die Hauptschule des Stadtgebiets ein schlechtes Image hat,<sup>12</sup> und Migranten-Hauptschüler nur geringe berufliche Perspektiven haben, entwickeln viele Kinder sehr früh (oft schon mit 11–12 Jahren) eine »anti-schulische« Haltung und suchen außerhalb der Schule nach Herausforderungen und nach Anerkennung, die sie z. B. in ethnischen Cliques<sup>13</sup> oder in religiösen und politischen Gruppen finden.<sup>14</sup> Das Selbstbild dieser Jugendlichen ist typischerweise ethnisch geprägt und ihre sozialen Netzwerke sind auf die Migrantengemeinschaft begrenzt. Nach dem Verlassen der Hauptschule

<sup>12</sup> In vielen Migrantenfamilien wird sie als Schule für *Versager* betrachtet, und Hauptschüler sehen sich oft als *loser*.

<sup>13</sup> Vgl. dazu die Beschreibung der Entwicklung der »Powergirls« in Keim (2007), Teil II.

<sup>14</sup> Vor der Gefahr, dass türkische Jugendliche, die im deutschen Schulsystem scheitern und sich von der Mehrheitsgesellschaft abgelehnt fühlen, sich in religiös- und politisch-fundamentalistischen Organisationen engagieren, um dort Anerkennung zu finden und ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen, haben Heitmeyer/Müller/Schröder bereits in der 90er Jahren gewarnt (zit. aus einem Artikel in »Die Zeit«, Nr. 35, 1996). Nach ihren Erkenntnissen lassen sich »Jugendliche, die sich aufgrund alltäglicher Unterlegenheitserfahrungen nach demonstrativer Stärke sehnen, leicht von Organisationen, die Macht beanspruchen oder ausstrahlen, für ihre Zwecke benutzen. [...] Aus einem möglicherweise nur (jugend)kulturellen Problem wird somit ein politisches« (ebd. S. 56).

suchen sie Anlern- oder Aushilfsjobs in der Migrantengemeinschaft, heiraten Partner aus ihrem Umfeld oder aus den Herkunftsregionen ihrer Familien, und wohnen dann im Umkreis ihrer Familien.

### 3.2 Ethnolekt bzw. ›Ghettodeutsch‹ oder ›Ghettoslang‹

In den multilingualen Schulklassen, Jugendgruppen und Jugendzentren haben sich ethnolektale Formen des Deutschen als lingua franca herausgebildet. Sprecher dieser Sprachformen, Deutsche ebenso wie Migranten, bezeichnen sie als ›unseren Ghettoslang‹.<sup>15</sup> Die Bezeichnung ›Kanakensprache‹ habe ich bisher nur unter türkischstämmigen Jugendlichen gehört, die damit jedoch nicht auf ethnolektale Formen, sondern auf deutsch-türkische Mischungen verweisen. Sie verbinden mit dieser Bezeichnung eine positive Selbstcharakterisierung, da das Sprechen von ›Kanakensprache‹ Bilingualität und eine hohe Kompetenz in Deutsch und in Türkisch voraussetzt (vgl. Keim/Knöbl [i.Dr.]). Jungakademiker mit Migrationshintergrund bezeichnen das ethnolektale Deutsch der Jugendlichen aus dem Migrantenstadtgebiet als *Ghettodeutsch*, das für sie sozial markiert ist und von dem sie sich distanzieren.<sup>16</sup> Deutsche Lehrkräfte bezeichnen es als *Stadtteilsprache* mit folgenden Charakteristika:<sup>17</sup> *Einwortsätze, abgehackte,*

<sup>15</sup> Vgl. dazu die Bachelor-Arbeit von Oberle (2006). Die Bezeichnung ›Ghettoslang‹ stammt von einem deutschstämmigen Hauptschüler aus dem untersuchten Migrantengebiet, der auf die Frage, warum er so »seltsam Deutsch spreche«, antwortete: *das ist eben unser Ghettoslang*. Die Verfasserin untersuchte die SMS-Kommunikation unter Jugendlichen und stellte fest, dass deutschsprachige Jugendliche, wenn sie eine SMS an einen türkischen Adressaten schicken, Formulierungen wie *Bimbu Manu du fisch bis morgen schule* verwenden. Übersetzt bedeutet das ›Bimbu Manu, du (bist ein) Idiot, bis morgen (in der) Schule‹. Neben der Bezeichnung *fisch* (›Idiot‹, ›Depp‹) ist vor allem die Verwendung der Nominalphrase *schule* anstelle der Präpositionalphrase *in der Schule* charakteristisch für den Ghettoslang. In SMS-Meldungen an deutsche Adressaten fand die Autorin keine ethnolektalen Merkmale.

<sup>16</sup> Vgl. dazu Keim (2007), Teil III, Kap. 2.1. Die Bezeichnung ›Ghettodeutsch‹ umfasst das, was Auer als ›deethnisierten Ethnolekt‹ bezeichnet, also die Form, die in multilingualen Gruppen verwendet wird.

<sup>17</sup> Die Bezeichnung *Ghettodeutsch* oder *Ghettoslang* lehnen sie ab. Anstelle der ›Ethnokategorien‹ bevorzugen sie Bezeichnungen wie *komisches Deutsch* oder *Stadtteilsprache*. Bei Migranten der zweiten Generation jedoch wird die Bezeichnung *Ghettodeutsch* oder *Ghettosprache* immer gebräuchlicher und auch in öffentlichen Kontexten verwendet. In einer Fernseh-Talk-Show (SWR 3, Backes, 28. 10. 2005 »Angst vor dem Islam«) verwendete eine der anwesenden Gesprächspartnerinnen türkischer Herkunft mehrfach *Ghetto* für typische Migrantenwohngebiete und *Ghettosprache* für das dort praktizierte Deutsch. Mit diesen Bezeichnungen sind Distanzierungen verbunden.

*unvollständige Sätze ohne Artikel und Präpositionen und Sprechen wie aus dem Maschinengewehr.*

Das ›Ghettodeutsch‹ bzw. der ›Ghettoslang‹ im untersuchten Gebiet ist eine vereinfachte Form der regionalen Umgangssprache, in der einige Charakteristika relativ durchgängig, andere nur vereinzelt vorkommen. Relativ durchgängig kommen vor:

- Wegfall von Präposition und Artikel in Lokal- und Richtungsangaben: z. B. *isch muss toilette, isch geh schwimmbad*;
- Generalisierung des Verbs ›machen‹: z. B. *isch mach disch krankenhaus* (›ich schlag dich krankenhausreif‹), *isch mach wasserfarben* (›ich male mit Wasserfarben‹);
- Verwendung von Formeln wie *isch schwör* zur Bestätigung und *isch hass des* zur negativen Bewertung;
- Verwendung türkischer Formen zur Anrede (*lan, moruk*, ›Mann‹, ›Alter‹), zur Beschimpfung (*siktir lan*, ›verpiss dich, Mann‹)<sup>18</sup> und als Interjektionen und Diskursmarker<sup>19</sup>;
- eine spezielle Art der Informationsvermittlung, die einen hohen Grad an geteiltem Wissen voraussetzt und nur einen geringen Teil dessen explizit macht, was für den Gesprächspartner zum Verständnis notwendig ist (vgl. Kallmeyer/Keim 2003);
- ein Komplex prosodisch-phonetischer Merkmale.<sup>20</sup>

Gelegentlich kommen vor:

- Ausfall des Artikels in Nominal- und Präpositionalphrasen: z. B. *gib mir kippe, isch war schlechteste, bevor=sch von klassenzimmer rausgeh*;
- Ausfall von Pronomina und suppletiven Elementen: z. B. *wann has=du (sie) fotografiert*;
- andere Genera: z. B. *rischtiges tee, meine fuß*;
- andere Verbrenktion: z. B. *wenn=sch mit ihm heirate; er geht mir fremd*;
- andere Wortstellung: z. B. *hauptsache lieb isch ihn*.

Der ›Ghettoslang‹ bildet und stabilisiert sich in multilingualen Schulklassen, Jugendzentren, Sport-, Theater- und Musikgruppen, in denen Türkischstämmige eine bedeutende Rolle spielen. Auch deutsche Freunde oder Klassenkameraden übernehmen ethnolektale Formen, d. h. sie sind auch für sie die normalen Sprach-

<sup>18</sup> *Siktir* ist eine verkürzte Version der Formel *siktir git* (›lass dich ficken und hau ab‹). Die Bedeutung von *siktir* kann je nach Verwendungskontext mit ›verpiss dich‹ oder ›verfick dich‹ wiedergegeben werden.

<sup>19</sup> Dirim/Auer führen auf der Ebene der Diskursorganisation nicht den Gebrauch türkischer, sondern deutscher Diskursmarker an (2004, S. 208).

<sup>20</sup> Vgl. Keim/Knöbl (i.Dr.); ähnliche Merkmale beschreiben auch Auer (2003) und Kern/Selting (2006).



formen in Gesprächen mit Gleichaltrigen. Das zeigt das folgende Beispiel aus dem Unterricht in einer 8. Hauptschulklasse.<sup>21</sup> Beteiligt sind der türkischstämmige Sozialpädagoge Güven (GÜ), die türkischstämmigen Jungen Ugur (UR), Cüney (CÜ) und Seif (SE) und die deutschen Jungen Ron (RO) und Tobias (TO). In der Diskussion über die nächste Klassenunternehmung stellt der deutsche Ron (RO) die folgende Frage:

Beispiel 1:<sup>22</sup>

- 01 K& DURCHEINANDER  
 02 RO <wann gehen wir ausflug Güven↑>  
 03 TO nächstes jahr  
 04 GÜ des wollt  
 05 GÜ isch jetzt gerade euch (vorschlagen?) un dann hört kein  
 06 UR <ru"he jetzt↓>  
 07 RO wir gehen schwimmen↓  
 08 GÜ mensch zu wir wollen  
 09 GÜ einfach dass \* ihr sellber wie-l  
 10 SE I(...) I <Güven abi↑ \* darf=sch  
 11 Ü großer Bruder  
 12 SE was sagt↑ wann gehen wir schwimmbad↑  
 13 GÜ >ja:↓<  
 14 TO <ja" geh  
 15 TO schwimmbad>  
 16 CÜ der will nur wegn seim körper langer  
 17 K UNTERDRÜCKT LACHEND #  
 18 UR hahaha  
 19 K HÄMISCH  
 20 SE wegn meim körper↑ \* →sch=scheiß drauf lan← sch=geh  
 21 K& LACHEN Mann  
 22 SE nur schwimmbad weil des sportlich is lan \* siktir lan  
 23 Ü Mann verpiss dich Mann

In Rons Frage *wann gehen wir ausflug Güven↑* (02) fehlen Artikel und Präposition in der Richtungsergänzung. Noch bevor Güven antworten kann, liefert Tobias die Information (03). Er reagiert nur auf den Inhalt der Frage und nicht auf ihre grammatische Besonderheit. Auch Güven korrigiert die grammatische Form nicht, sondern beginnt seine Vorstellungen zu Gruppenunternehmungen darzustellen (04/09). Er wird von Seif mit der Bitte um das Wort unterbrochen. Auch in Seifs Frageformulierung *wann gehen wir schwimmbad↑* (12) fehlen Präposition und Artikel. Wieder schiebt sich Tobias dazwischen und fordert Seif mit hämischem Unterton auf: *<ja" geh schwimmbad>* (14/15). Er initiiert einen Wechsel der Interaktionsmodalität von der vorherigen Aushandlung zu einem Frotzelenspiel gegen Seif. Das Spiel wird von Cüney ratifiziert, der mit der Motivunterstellung *der will nur wegen seim körper langer* (16) das Spiel weitertreibt

<sup>21</sup> Das folgende Beispiel stammt aus Keim (2005).

<sup>22</sup> Die Transkriptionskonventionen finden sich im Anhang.

und auf Seifs Eitelkeit und seinen Stolz auf seinen bodygebildeten Körper anspielt, den er im Schwimmbad zur Schau stellen kann. Der angegriffene Seif entkräftet die Unterstellung, indem er den Schwimmbadwunsch mit seinem Interesse an Sport erklärt: *wegen meim körper↑ \* isch=scheiß drauf lan \* isch geh nur schwimmbad weil des sportlich is lan \* siktir lan* (20/22).

In der gesamten Sequenz werden die grammatisch auffälligen Präpositionalphrasen weder von den deutschsprachigen Jungen noch vom Betreuer als Besonderheit behandelt, sondern als Normalform verwendet. Doch dieselben Jugendlichen können gegenüber deutschen Lehrenden auch ganz anders sprechen; sie verwenden z. B. Höflichkeitsformen, die Adressierung mit Herr X, Frau Y und grammatisch korrekte Lokal- und Richtungsangaben wie in der folgenden Bitte an die Klassenlehrerin: *darf isch ma bitte auf die Toilette Frau Brand* oder in einer Protestformulierung: *isch hab die abba auf=m Hof gesehn Herr Wolf*. Diese situationelle Differenzierung deutet daraufhin, dass für die Jugendlichen ethnolektale Formen gruppensprachliche Qualität haben; sie signalisieren, dass sie unter sich sind, in ›ihrer‹ Sprache reden und den erwachsenen Güven, den sie mit *Güven abi* adressieren,<sup>23</sup> als zu ihnen gehörig behandeln.

#### 4. Variation zwischen ethnolektalen Formen und regionalem Standard als kommunikative und sozialstilistische Ressource

##### 4.1 Grundschul Kinder

Die Kinder in der Grundschule beginnen zwischen ethnolektalen und standardnahen Formen zu differenzieren und sie erfahren aus den Reaktionen ihrer Lehrer und ihrer Klassenkameraden, welche Wirkungen sie mit dem Gebrauch der einen oder anderen Form erzielen können. Wie das in Keim (2005) analysierte Beispiel zeigt, wissen bereits Erstklässler, dass die Lehrenden ethnolektale Formen ablehnen, und dass sie ethnolektale Formen gegenüber Lehrenden zu spielerischen Zwecken einsetzen können. Der dort dargestellte italienischstämmige Junge verwendet bei der Frage, ob er auf die Toilette darf, die Formulierung: *isch muss toilette↓*. Auf die Antwort des Lehrers hin, dass er nur dann aus dem Klassenzimmer darf, wenn er das *richtig* formuliert, wechselt er – dabei verschmitzt lächelnd – in eine höfliche, standardsprachliche Form: *darf=ich bitte auf die toilette gehn↑*. D.h. er kennt beide Formen und spielt mit ihnen, um verschiedene Wirkungen zu erzielen.

Erstklässler aus dem Stadtgebiet verwenden ethnolektale Formen auch zur Selbststilisierung als ›coole gangsta‹, das zeigt K. Mehler in ihrer Magisterarbeit. Die untersuchten türkischstämmigen Jungen sind in ihrem Äußeren (über-

<sup>23</sup> Die Adressierung ›Vorname + abi‹ (=großer Bruder) ist eine vertraute türkische Form der Anrede für einen Älteren.

große Jeans, gezeelte, hochstehende Haare), in ihrem Verhalten (breitbeiniger, betont lässiger Gang, ausladende, aggressive Gestik) und in ihrer Sprache (ethnolektale Formen, Ablehnung standardnaher Formen) auf ihre medialen Vorbilder hin orientiert, vor allem auf Rapper wie Bushido. Einer der Jungen z. B. droht anderen mit aggressiven Gesten (z. B. ›Kehle durchschneiden‹), provoziert Erwachsene mit *was wills=du lan* und reagiert auf die lachend geäußerte Charakterisierung der Autorin *du bist vielleicht ein angeber* mit der Selbststilisierung *coole angeber \* isch bin gangsta* (Mehler 2006, S. 83). Sein Klassenkamerad, der ähnliche Vorbilder hat und durch drastische Beschimpfungen wie *hurensohn*, *arschwichser* und Drohformeln wie *isch fick deine mutter* auffällt, charakterisiert sich selbst durch *isch bin voll die gangsta* (ebd., S. 84). Wie die Autorin zeigt, verfügen diese Kinder in spontanen, weniger formelhaften Formulierungen auch über komplexere Formen, die sich bereits nahe am deutschen Standard bewegen, z. B. *er hat geweint \* weil sein mama nich gekommen is* (ebd., S. 97).

#### 4.2 Migrantenjugendliche

Im Laufe der Schulzeit lernen viele Migrantenkinder und -jugendliche ethnolektale Formen und Standardformen situativ und kontextspezifisch einzusetzen und die Differenz zwischen beiden als kommunikative Ressource zu nutzen. Das gilt auf jeden Fall für schulisch und sozial aufwärts strebende Jugendliche, wie z. B. die in Keim (2007) beschriebenen ›türkischen Powergirls‹. Auf dem Weg aus den Schulen des Migrantenstadteils in höhere Schulen außerhalb des Stadtgebiets vermeiden sie zunehmend ethnolektale Formen, und als erfolgreiche Gymnasiastinnen lehnen sie sie explizit ab bzw. verwenden sie nur zur Kontextualisierung von Spiel und Karikatur. Doch auch schulisch wenig erfolgreiche Migrantenjugendliche (Hauptschüler oder Schulabbrecher) haben – zumindest mündlich – ein weites Sprachrepertoire ausgebildet. Keim/Knöbl (i.Dr.) beschreiben türkischstämmige Jugendliche, die aus der Perspektive der Bildungs- und Sozialinstitutionen als ›soziale Problemfälle‹ eingestuft und behandelt werden, und zeigen, dass diese Jugendlichen auf der grammatischen, lexikalischen und diskursiven Ebene über standardnahes Deutsch verfügen, dass es jedoch auf der prosodisch-phonetischen Ebene Eigenschaften gibt, die ihr Sprechen aus der Perspektive von Einheimischen ›fremd‹ erscheinen lassen. Außerdem verwenden die Jugendlichen auch ethnolektale Formen und deutsch-türkische Mischungen; beide gehören zur Normalität in der Peergroup-Kommunikation. In einer Gesprächssituation, in der ein Jugendlicher in Gegenwart seiner Freunde der Interviewerin von einer Auseinandersetzung mit einem Rivalen erzählt, treten ethnolektale neben standardsprachlichen Formen auf. In einer detaillierten Analyse zeigen die Autoren, dass es in der Erzählung zwei Formulierungsmuster gibt, die für unterschiedliche Strukturteile verwendet werden:

- In verdichteten Vordergrundschilderungen mit Detaillierungen und kleinschrittiger Handlungsdarstellung kommen kurze syntaktische Einheiten (HS), Verbspitzenstellung, ggf. szenisches Präsens und vor allem ethnolektale grammatische Merkmale vor;
- Hintergrunddarstellungen, wie z.B. die Erläuterung von Motiven, die Begründung von Handlungen oder der Nachtrag situativer Voraussetzungen sind charakterisiert durch komplexe Satzstrukturen (Kausal-, Temporal- und Konzessivsätze) und haben in der Regel keine grammatischen Auffälligkeiten.

Der Vergleich mit einer Erzählsituation, in der nur die Interviewerin adressiert ist, zeigt, dass dort keine ethnolektale Merkmale vorkommen, auch nicht in Vordergrundschilderungen mit hoher Verdichtung. Dieser Vergleich legt die Vermutung nahe, dass die Verwendung ethnolektaler Formen in der ersten Erzählsituation mit der gleichzeitigen Adressierung der Interviewerin und der Freunde zusammenhängt: Der Erzähler muss auf das unterschiedliche Hintergrundwissen der Adressaten Rücksicht nehmen; die Interviewerin hat kein Hintergrundwissen über das Ereignis, die Freunde dagegen wissen Bescheid. Außerdem muss er unterschiedliche Beziehungsstrukturen herstellen und diese sprachlich anzeigen. In der Erzählung erscheinen ethnolektale Merkmale nur in den Kampfschilderungen, d.h., diese Teile sind in besonderem Maße auch an die Freunde adressiert und signalisieren eine vertraute Ingroup-Beziehung. Komplexe, standardsprachliche Formen dagegen erscheinen in den Hintergrunderläuterungen, die an die Interviewerin gerichtet sind, die z.T. auch von ihr evoziert werden und auf die sie reagiert. Diese ausgebauten Formen werden also verwendet, um eine zwar freundliche, aber sozial eher distanzierte Beziehung anzuzeigen.

Dass die virtuose Nutzung der Differenz zwischen ethnolektalen und standardsprachlichen Formen nicht auf diese Jungengruppe beschränkt ist, will ich im Folgenden zeigen. Das analysierte Gesprächsmaterial stammt aus einer Audioaufnahme, bei der türkischstämmige Hauptschülerinnen der 8. Klasse im Beisein ihrer Deutschlehrerin der Interviewerin über eine Klassenfahrt nach Berlin berichten und dabei auch Erlebnisse erzählen, die sie tief bewegt haben oder die sie lustig fanden. Das Gespräch findet im Klassenraum der Mädchen statt. Beim Bericht über die Fahrt orientieren sich die Mädchen an Plakaten, die sie nach der Fahrt zusammen mit ihrer Lehrerin hergestellt hatten, jedes Mädchen ein Plakat, auf dem es Fotos nach eigenen Interessen ausgewählt und thematisch angeordnet hat. In der dokumentierten Gesprächssituation beschließen die Mädchen, dass jede über ihr Plakat berichtet. Die Interviewerin war den Mädchen vor dem Gespräch nicht bekannt.

Zu Gesprächsbeginn stellt die Interviewerin Fragen an das Mädchen, das für das erste Plakat verantwortlich ist. Die Antworten ebenso wie die Ergänzungen anderer Mädchen sind an die Interviewerin adressiert. Diese ersten Gesprächssequenzen sind standardnah realisiert, sie enthalten auf der grammatischen, lexikalischen und diskursiven Ebene keine ethnolektalen Merkmale; auf der prosodisch-phonetischen Ebene jedoch gibt es ganz ähnliche Merkmale wie

bei den vorher beschriebenen Jungen.<sup>24</sup> Im folgenden Beispiel beschreibt das erste Mädchen die Fotos auf seinem Plakat:

Beispiel 2 (vereinfachte Transkription):

CC (zeigt auf die Fotos des Plakats)  
 CC also da warn wir noch auf dem we'g \* un=da ham wir ein paar  
 CC fotos gemacht- \* da frau XX \* die kuckt auf dem zettel da \*  
 CC da bin isch↑ \* da war isch am schlafen- (...) und=a warn wir  
 CC noch-/wo war des↑ (...) \* ah ja da warn wir in Berlin↑ \*  
 CC Alexanderplatz↑ \* da auch \*\* da warn wir im bu's (...) un=da  
 CC eine frau Kieler \* Anja Kieler

Auf die Nachfrage der Interviewerin, wer diese Anja ist, antwortet CC:

CC da ham wir eine frau kennen gelernt \* so \* von DDR oder↑

Mit der Vergewisserungsfrage *von DDR oder↑* wendet sich CC an ihre Freundin AA, die die Frage beantwortet:

AA sie hat in de=DDR zeit gelebt (...)

Interessant ist, dass AA die Lokalangabe *von DDR oder↑*, die ohne Artikel realisiert ist, zur grammatisch korrekten Temporalangabe *in de=DDR zeit* korrigiert. Daraufhin ergänzt eine dritte Sprecherin:

DD und die hat dann auch in de'm hotel gewohnt wo wir auch  
 DD gewohnt haben↑ \* und wir ham sie hal=dort kennen gelernt↑ \*  
 DD sie war auch allei'ne↑> gell↑ \* ja \* un wir ham zusammen  
 DD ausflüge gemacht↑

Danach fährt die erste Sprecherin fort und stellt dar, wie die Mädchen die fremde Frau kennen lernten:

CC sie hat gefragt wo das schloss Charlottenburg is glaub=sch \*  
 CC und da ham wir gemeint da gehen wir au'ch hin \* so ham wir  
 CC uns kennen gelernt

Charakteristisch für diese erste, gemeinsam hergestellte Gesprächsphase ist, dass hier keine ethnolektalen Merkmale auftreten, auch nicht in Nominal- oder Präpositionalphrasen. Als in der Vergewisserungsfrage, die CC nicht an die Interviewerin, sondern an die Freundin adressiert, eine Präpositionalphrase ohne Artikel (*von DDR oder↑*) vorkommt, wird sie von der Folgesprecherin sofort korrigiert. Außerdem ist diese Gesprächsphase durch eine klare Strukturierung des Dargestellten, durch komplexe Satzstrukturen und korrekte Tempusverwendung charakterisiert.

Doch im weiteren Verlauf des Gesprächs, als sich unter den Mädchen eine Interaktionsdynamik entwickelt mit wechselseitigen Präzisierungen, Expansionen, Korrekturen und vor allem mit Kämpfen ums Rederecht und um die

<sup>24</sup> Auf diese Merkmale werde ich in diesem Beitrag nicht weiter eingehen.

›richtige‹ Version einer Ereignisdarstellung, treten ethnolektale Formen auf, vor allem Ausfall von Artikel in Nominal- und Präpositionalphrasen, falsches Genus und falscher Kasus. Das zunehmende Auftreten solcher Formen in den Gesprächsphasen, in denen die Gesprächsbeiträge nicht mehr oder nicht mehr nur an die Interviewerin adressiert sind, sondern die Mädchen untereinander über unterschiedliche Positionen und Versionen verhandeln, macht deutlich, dass ethnolektale Formen zu den normalen Formen in der Gruppenkommunikation gehören. Die Mädchen unterscheiden also zwischen standardnahen Sprach- und Darstellungsformen, die (nur) der Interviewerin gegenüber verwendet werden und solchen Formen, die sowohl an die Interviewerin als auch an die Gruppenmitglieder adressiert sind. Sie nutzen also die Differenz zwischen beiden Sprachformen zur Herstellung unterschiedlicher Gesprächskonstellationen und unterschiedlicher Beziehungsstrukturen: Der fremden Erwachsenen gegenüber werden standardnahe Formen eingesetzt; in den Beiträgen, die nur oder auch an die Gruppenmitglieder gerichtet sind, kommen ethnolektale Formen vor, die im Kontrast zu den standardnahen Formen der Fremden gegenüber eine vertraute Ingroup-Beziehung anzeigen.

In den Gesprächsphasen, in denen sowohl die Interviewerin als auch die Gruppenmitglieder adressiert sind, erscheinen ethnolektale Formen jedoch nicht in jeder möglichen Position, sondern es gibt eine reiche Alternation zwischen ethnolektalen und standardnahen Formen. Für einige dieser Alternationen können diskursiv-rhetorische Muster rekonstruiert werden, die ich im Folgenden kurz darstellen werde.

a) Ethnolekt vs. Standard bei Widerspruch: Im folgenden Beispiel streiten drei Mädchen um die ›richtige‹ Version bei der Lokalisierung eines Fotos.

Beispiel 3:

01	CC	und <da"> des war erste=tag * gell↑	loda=zweitel
02	FF		nei"n des lwar nischtl
03	FF	erste=tag	nei"n * du hattest da
04	AA	doch des war der erste tag	
05	FF	blaue l(...)	
06	CC	lah ja-l des war zweiter tag oder so *	

CC ist sich nicht sicher, ob das Foto, das sie gerade beschreiben will, am ersten oder am zweiten Tag der Berlinfahrt aufgenommen wurde und richtet die Vergewisserungsfrage *des war erste=tag \* gell↑ \* oda= zweite* (01) an die anderen Mädchen. Die Freundin FF ist sicher, dass es nicht der erste Tag war (*nei"n des war nischtl erste=tag*, 02/03), doch AA widerspricht und behauptet: *doch des war der erste tag* (04). Darauf liefert FF ein Zusatzargument für ihre Version (ein bestimmtes Kleidungsstück, das CC auf diesem Foto trägt), das CC überzeugt, dass das Foto doch am zweiten Tag aufgenommen wurde (06). Interessant an diesem Ausschnitt ist, dass die Sprecherin CC in der Vergewisserungsfrage (01) die Temporalangabe ethnolektal (ohne Artikel) realisiert *des war erste= tag*

\* *gell*↑ \* *oder zweite* und ihre Freundin FF, die ihr bei der Entscheidung hilft, die ethnolektale Form übernimmt *nei“n des war nischt erste=tag* (02/03). AA dagegen, die die Gegenversion zu FF liefert, verwendet Standardformen *doch des war der erste tag* (04). Die endgültige Version, die CC formuliert, nachdem sie von FF überzeugt wurde, ist dann wieder ethnolektal realisiert *ah ja- des war zweite=tag oder so* (06). D.h. CC passt sich auf der Formulierungsebene nicht den standardsprachlichen Formen ihrer Kontrahentin an, sondern stellt – unterstützt durch FF – die endgültige Version her: Dabei behält sie – im Kontrast zum Standard der Kontrahentin – die ethnolektalen Formen bei.

b) Ethnolektale Formen zur Aufmerksamkeitssteuerung und Neuthematisierung: Im folgenden Beispiel versucht eines der Mädchen, das bereits seit längerem mit der primären Sprecherin CC ums Rederecht kämpft, das sie interessierende Thema in Konkurrenz zu CC zu platzieren:

Beispiel 4 (vereinfachte Transkription):

- 01 CC und da: ham wir kaffe getrunken- da ham wir pause- kurz↑  
 02 K DEUTET AUF FOTOS  
 03 CC kurze pause ldes war l  
 04 AA +des war schon gut- dieser tag lfind=schl  
 05 CC gute=tag- lund lda“: bin isch fast  
 06 AA des hat voll spaß gelmachtl  
 07 CC  
 08 CC eingeschlafen-  
 09 AA +so <ka“mera> un so <bilder machen> un=da  
 10 AA warn ganz viele nette <leu“te> da →des hat voll spaß  
 11 AA gemacht LACHT  
 12 K& LACHEN  
 13 CC und da↑ des war/da ham so frauen  
 14 K DEUTET AUF NÄCHSTES FOTO,STOCKEND  
 15 CC und männer geredet

Mit der generalisierenden und standardsprachlich formulierten Positivbewertung *des war schon gut- dieser tag find=schl* (04) unterbricht AA die detaillierte Beschreibung von CC. An AA gewandt, bestätigt CC die Bewertung *des war gute=tag*, übernimmt jedoch nicht die standardsprachliche Formulierung ihrer Vorrednerin, sondern benutzt eine ethnolektale Form (ohne Artikel und falsche Adjektivflexion). AA setzt mit einer weiteren Positivbewertung nach (06). Als CC noch überlappend mit AA's Turn mit der Erläuterung des nächsten Fotos beginnt, unterbricht AA wieder: *+so <ka“mera> un so <bilder machen> un=da warn ganz viele nette <leu“te> da →des hat voll spaß* (09/11). Mit schnellem Anschluss und sehr laut sprechend wechselt sie abrupt das Thema und verwendet dazu eine stark verkürzte Formulierung, deren erster Teil ethnolektal geprägt ist und sich von elliptischen Formulierungen eines Muttersprachlers unterscheidet. Im Vergleich zu einer grammatischen Ellipse, z. B. »so mit der Kamera so Bilder machen« fehlen in AAs elliptischer Äußerung Artikel und Präposition. Die nachfolgenden Formulierungen sind dann ohne ethnolektale Merkmale. AA hat

Erfolg mit ihrer Initiative: Sie erweckt die Aufmerksamkeit der anderen und bringt sie zum Lachen. Zögernd und stockend nimmt die primäre Sprecherin CC ihre Darstellung wieder auf und erläutert das nächste Foto.

Im nächsten Beispiel wird das Muster – Verwendung ethnolektaler Formen zur Aufmerksamkeitssteuerung und Neuthematisierung – nochmals deutlicher. Als DD ein Erlebnis in der Disco schildert – sie findet einen betrunkenen Jungen am Boden liegen –, unterbricht AA, führt ein neues Thema ein, spricht sehr laut und gebraucht wieder ethnolektale Formen.

Beispiel 5:

- 01 DD isch hab gekuckt↑ da war ju“nge↑ der lag auf=m boden der  
 02 DD hat voll viel alkohol konsumiert \* der war betrunken  
 03 AA I<bu“s  
 04 AA war ganz schön> wir steilgen in den bus↑ I  
 05 DD I(. ..) (isch willl isch will  
 05 K& ANDERE PFEIFEN AA ZURÜCK

Die Äußerung, mit der AA unterbricht <bu“s war ganz schön> ist laut gesprochen, mit starkem Akzent, und im Vergleich zur grammatisch korrekten Version (*im bus war=s ganz schön*) fehlen Pronomen *es* und in der Präpositionalphrase Artikel und Präposition. Der direkt folgende Beginn der Ereignisdarstellung *wir steilgen in den bus↑* ist im Kontrast dazu standardsprachlich formuliert. Die ethnolektale Äußerung <bu“s war ganz schön> hat die Funktion einer Erzählankündigung. Mit ihr unterbricht AA die aktuelle Sprecherin und platziert ihren eigenen thematischen Fokus. Sie wird jedoch von DD, die sie unterbrochen hat, und den anderen Mädchen sofort zur Ordnung gerufen.

Interessant ist an diesem kleinen Ausschnitt außerdem die ethnolektale Form *da war junge* (01) in der Ereignisschilderung von DD. Die NP ohne Artikel erscheint in dem Segment, das den thematischen Fokus trägt und durch starken Akzent hervorgehoben ist. Der sofortige Wechsel zur grammatisch korrekten Form in der Folgeäußerung, in der das Determinativem *der* auf *junge* verweist (die Sprecherin also den entsprechenden Artikel kennt), macht wiederum deutlich, dass ethnolektale Formen zur Fokussierung verwendet werden. Beide Sprecherinnen setzen also ethnolektale Formen zusammen mit starker Akzentuierung zu Fokussierungszwecken und zur Aufmerksamkeitssteuerung ein.

c) Ethnolektale Formen zur Spannungserzeugung: Dieses Muster wird deutlich bei der Ausgestaltung des erzählerischen Höhepunkts bei der Schilderung des zentralen Erlebnisses auf der Berlinfahrt: Nach einer Discofeier, bei der die Mädchen *voll süße Jungen* kennengelernt hatten, und in deren Verlauf auch Alkohol getrunken wurde, trafen sie nachts in ihrem Jugendhotel, in dem auch die Jungen wohnten, auf einen splitter nackten und total betrunkenen Jungen. Dieses Ereignis wird von DD erzählt, die sich bereits in ihr Zimmer zurückgezogen hatte, weil sie müde war. Als sie im Flur Krach hörte, ging sie hinaus und sah dort den nackten Jungen:



Beispiel 6:

- 01 DD un=dann↑ isch bin kurz in die dusche oder so↑ oder isch  
 02 DD hab mein gesischt gewaschen↑ isch hab mein jogging anzug  
 03 DD angezogen lahlun=dann/\* un=dann drau“Ben↑  
 04 AA <ja:> wir gingn ljal  
 05 DD ←war voll krach→ lun=dann-l isch hab gesagt↑  
 06 AA LACHT HELL l(. ..) l  
 07 DD isch wollte schlafen un=dann↑ isch hab gesagt hey sind  
 08 DD die schon wieder da →ds=war=so=halbe=stunde=später un=sch  
 09 DD so des kann sei/← isch kuck↑ oh ma“mmy↑  
 10 AA KREISCHT  
 11 K& LACHEN  
 12 IN was war da↑  
 13 DD ←da war eine na“ggische ju“nge→  
 14 AA KREISCHT  
 15 K& HELLES  
 17 IN wo kam der her↑  
 18 DD un= der war halt besoffn↑  
 19 K& LACHEN

Der Höhepunkt der Erzählung wird durch eine kleinschrittige Handlungsschilderung mit kurzen, Spannung erzeugenden Äußerungen (01/05) und dem eingeschobenen Selbstgespräch (05/09) wirkungsvoll vorbereitet. In diesem Erzählsegment kommen keine ethnolektalen Merkmale vor (PP und NP sind grammatisch korrekt realisiert). Der Höhepunkt selbst ist durch hinauszögernde, Spannung steigernde Mittel gestaltet: Er besteht aus der Einleitungsäußerung *isch kuck↑* (09), die bereits kreischendes Lachen hervorruft, der stark wertenden Interjektion *oh mammy*, auf die die Interviewerin mit gespannter Nachfrage reagiert (12) und der langsamer und bedeutungsvoll gesprochenen Feststellung: *←da war eine na“ggische ju“nge→*. Die NP ist durch das falsche Genus ethnolektal markiert. Dieselbe Sprecherin verwendet im vorangehenden Beispiel 5 das richtige Genus, und auch auf die Nachfrage der Interviewerin (*wo kam der her↑*, 17) formuliert sie grammatisch korrekt: *un=der war halt besoffn↑* (19).

In diesem Beispiel kommt die ethnolektale Form nur bei der Ausgestaltung des Höhepunktes vor, d. h. sie gehört, zusammen mit den übrigen diskursiven und prosodischen Verfahren zu den rhetorischen Mitteln, die in Erzählungen zur Erzeugung von Spannung eingesetzt werden.

d) Ethnolektale Formen bei Darstellungsproblemen: Ethnolektale Formen dienen aber nicht nur als Ressource für kommunikative Aufgaben und sie werden nicht nur – wie in den vorangegangenen Beispielen gezeigt – zu diskursiv-rhetorischen Zwecken oder zur Symbolisierung sozialer Beziehungen eingesetzt. Sie treten auch in Gesprächssequenzen auf, in denen die Sprecherinnen mit Darstellungsproblemen kämpfen. Kurz nach dem im vorangehenden Beispiel dargestellten Ereignis beschreibt dieselbe Erzählerin, was mit dem nackten Jungen passierte:

Seine Freunde hängten den Duschschlauch vom Bad ins Freie und spritzten sich und den Betrunkenen nass. Diesen Zusammenhang schildert die Sprecherin folgendermaßen:

Beispiel 7:

- 01 DD: un=dann wenn man tür aufmacht↑ da war dusche↑ und bei  
 02 DD: denen war des (s/kleine=ba=dran dusche?) so eine schlauch  
 03 DD: wo man kopf wäscht die ham so ihn draußen gemacht  
 04 IN: ja- ja-  
 05 DD: die ham sisch voll nass gemacht ja↑

Bei der Darstellung des komplexen Sachverhalts hat die Erzählerin sichtlich Formulierungsprobleme, angezeigt durch Abbruch, schwer verständliche Lautfolgen und unklare Referenzen. In diesem Segment treten eine ganze Reihe ethnolektaler Merkmale auf: mehrere NP ohne Artikel, falsches Genus, keine Präposition in der Richtungsangabe und vor allem inhaltliche Unklarheit. D.h. der Sprecherin zeigt mehrfach, dass sie das, was sie ausdrücken will, nicht richtig ausdrücken kann. In dieser kritischen Situation häufen sich ethnolektale Merkmale.

e) Lernalersprachenphänomene? In den bisherigen Beispielen habe ich gezeigt, dass Äußerungen mit grammatischen Abweichungen, die vor allem in NP und PP auftreten, mit Äußerungen ohne Abweichungen alternieren und die Differenz zwischen beiden den Sprecherinnen vor allem als kommunikative Ressource dient. Daneben gibt es aber auch grammatische Auffälligkeiten, die durchgehend vorkommen, bei denen also keine Variation beobachtbar ist. Auch dabei handelt es um Nominalphrasen und Präpositionalphrasen. Allerdings sind sie durch Adjektive erweitert und/oder die Präposition erfordert den Dativ. Dafür einige Beispiele (in Klammern das fehlende Element):

1. sie hatte mit türken/also türkische(n) frauen (ein) gespräch gehabt
2. die türkische(n) frauen hatten voll stress mit ihre(n) männer(n) wegen ihre(n) probleme(n)
3. da war a“lles \* von jüdische(m) essen\* zu türkische(m) und zu eh deutsche(m) essen
4. dann hat jeder dieses wort gesagt zum passende(n) buchstaben
5. der junge hat zu unser(en) mädels gesagt
6. in diese(n) fünf minuten
7. in unser(em) alter

Die Konsistenz dieser Abweichungen und die fehlende Variation mit Standardformen deuten darauf hin, dass es sich hier um Lernalersprachen-Phänomene handelt. Die Abweichungen kommen in den grammatischen Bereichen vor, die allen Lernern des Deutschen Probleme bereiten und die im Spracherwerbsprozess relativ spät angeeignet werden (vgl. u. a. Tracy 2000): die Flexionsformen für NP im Dativ und für Adjektive in attributiver Position. Dass die jungen Migrantinnen, die alle in Mannheim geboren und aufgewachsen sind, diese Formen (noch) nicht erworben haben, deutet darauf hin, dass sie nicht genügend

standardsprachlichen Input hatten und in der Schule beim Erwerb dieser Formen nicht gezielt unterstützt wurden. Außerdem kann bei der Stabilität dieser vom Standard abweichenden Formen (es handelt sich durchweg um den Ausfall von End-Nasalen) auch der Einfluss des Regionaldialekts eine Rolle spielen. Einige der zitierten Äußerungen haben Ähnlichkeit mit Formulierungen in Mannheimer Dialekt; nur würde hier der Ausfall des Endnasals konsistent durchgehalten, wie z. B. (von den oben angeführten Beispielen werden einige in Mannheimer Dialekt wiedergegeben, Beispiel 1,2,4 und 6):

1. sie hat mit türke/also türkische fraue en gespräch gehabt
2. die türkische fraue hatte voll stress mit ihre männer wege ihre probleme
3. dann hat jeder dieses wort gesagt zum passende buchstabe
4. in dene fünf minute

Dass die Migrant\*innen Jugendlichen Merkmale, die auch zum Regionaldialekt gehören, nicht durchgängig anwenden (in den oben angeführten Beispielen 1–7 also zwischen der Realisierung und dem Ausfall des Endnasals alternieren), macht ihr Sprechen für Einheimische auffallend. Und unabhängig davon, ob Abweichungen stabil sind oder mit standardsprachlichen Formen funktional alternieren, aus der Perspektive von Deutschen *können diese Jugendlichen nicht richtig Deutsch*<sup>25</sup> und ihre hohen kommunikativen Fähigkeiten finden kaum Beachtung. Solange die Jugendlichen standardsprachliche Formen nicht beherrschen bzw. nicht situationsadäquat zwischen ethnolektalen und standardsprachlichen Formen wechseln können, besteht für sie immer die Gefahr, dass sie als ›Ghetto-kinder‹ kategorisiert, abgewertet und sozial benachteiligt werden.

### 5. Fazit und Ausblick

Im Fokus meines Beitrages standen Formen und Funktionen ethnolektaler Formen in Gesprächen von türkischstämmigen Migrant\*innen Kindern und -jugendlichen. Die meisten der vorgestellten Informant\*innen und Informanten verfügen über ethnolektale Formen und Standarddeutsch und nutzen die Differenz zwischen beiden als kommunikative Ressource. Interessant ist, dass die vorgestellten Jugendlichen, die unterschiedlichen Gruppen angehören, die beiden Sprachformen zu ähnlichen Zwecken verwenden: zur Herstellung von Ingroup-Beziehungen, zum Ausdruck von Zugehörigkeit zur ›Ghetto‹-Jugendszene oder auch zur Abgrenzung davon (vgl. Keim 2007, Teil III, Kap. 4.3), zur Differenzierung zwischen Ingroup- und Outgroup-Beziehungen und bei der Erledigung diskursiv-rhetorischer Aufgaben wie Fokussierung, Aufmerksamkeitssteuerung, Kontrastherstellung und Spannungserzeugung. Das zeigt, dass die Migrant\*innen-

<sup>25</sup> Solche Beurteilungen fielen in allen Gesprächen, die ich im Laufe der ethnographischen Datenerhebung mit Vertretern der Bildungsinstitutionen führte, vgl. Keim 2007, Teil I, Kap. 3.3.

jugendlichen die Differenz zwischen Ethnolekt und Standard in vergleichbarer Weise nutzen, wie Einheimische die Differenz zwischen Dialekt und Standard.<sup>26</sup> Der virtuose Umgang mit beiden Sprachformen setzt Kompetenz in beiden voraus und vor allem ein Wissen über den adäquaten Gebrauch in verschiedenen Situationen. Beides haben die meisten der bisher untersuchten Migrantenjugendlichen in hohem Maße erreicht.

Aus diesen Befunden ergeben sich eine Reihe weiterführender Fragen: Verfügen alle Jugendliche aus dem Migrantenwohngebiet über ein ähnlich weites kommunikatives Repertoire und über ähnliche Gebrauchsweisen wie die bisher untersuchten Jugendlichen? Wenn nicht, was sind die sozialen Bedingungen für den Erwerb eines einerseits weiten oder andererseits eingeschränkten Repertoires? Wie sehen ethnolektale Formen bei Sprecherinnen/Sprechern anderer Herkunftssprachen, z. B. Russisch oder Arabisch, aus? Nutzen diese Sprecher die Differenz zwischen ethnolektalen und standardsprachlichen Formen in ähnlicher Weise? Um solche Fragen klären zu können, sind weitere Untersuchungen zum Sprachrepertoire und zum Sprachgebrauch von Jugendlichen anderer Herkunftssprachen und aus anderen Migrationskontexten notwendig. Unter bildungspolitischen Aspekten ist vor allem die Beantwortung der Frage interessant, ob es Kinder und Jugendliche gibt, die in allen Kontexten ethnolektale Formen präferieren bzw. für die ethnolektale Formen die einzig möglichen Ausdrucksformen im Deutschen sind.

Aus einer globaleren soziolinguistischen Perspektive ist von Interesse, ob sich ethnolektale Formen zu Soziolekten weiterentwickeln und ob sie mittelfristig zu einem Sprachwandel im Deutschen führen. Zur Beantwortung solcher Fragen ist es notwendig, mehr über die ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen zu erfahren, die für die Stabilisierung von Ethnolekten notwendige Voraussetzungen sind. Außerdem ist es notwendig mehr über die Bewertung von und den Umgang mit ethnolektalen Formen in den Gruppen der Mehrheitsgesellschaft zu erfahren, die in Medien, Mode und Werbung Einfluss haben und in Jugendmagazinen, in Fernseh-Jugendsendungen, in Comedies und Spielfilmen, in Literatur und Musik ›neue Trends setzen‹. Über solche ›Trendsetter‹ sind Einflüsse auf Standardsprachen möglich, die langfristig zu Sprachwandel führen können.

<sup>26</sup> Vgl. dazu Kallmeyer (Hg.): *Kommunikation in der Stadt* (1994/1995). Teil 1 und Teil 3 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache). Berlin/New York.

### Summary

#### Forms and Functions of Multilingual Migrant Life Worlds – the Example Mannheim

In the course of an expanding labour migration, complex multilingual life worlds emerged in many European countries. New linguistic and communicative practices evolved. In the literature, these are commonly referred to as code-switching or mixing and as ethnolectal forms of standard varieties. Practices of code-switching or mixing can be observed in bilingual migrant groups where speakers have sufficient knowledge in the same languages; however, the formation of ethnolectal forms is characteristic of multilingual groups where speakers of different native languages use ethnolectal forms of the standard varieties of the resident country as a kind of lingua franca.

In my paper, I focus on ethnolects and their forms and functions in a multilingual migrant life world in Mannheim, Germany. The main issue of my paper is to demonstrate how young migrants use the differences between ethnolectal and standard forms of German as a communicative resource. Based on natural conversational data from various migrant children and youth groups, I characterize the speakers' linguistic repertoire, analyse the variability of their linguistic practices, and reconstruct the discursive and socio-symbolic functions of ethnolectal forms.

### Literatur

- Androutsopoulos, Jannis: »Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von Türkendeutsch«, in: *Deutsche Sprache* 29/4 (2001) S. 321–339.
- Auer, Peter: *Code-Switching in Conversation: Linguistic Perspectives on Bilingualism*, New York 1998.
- Auer, Peter: »Türkenslang – ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen«, in: Annelies Häcki-Buhofer (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*, Tübingen/Basel 2003, S. 255–264.
- Backus, Ad: *Two in One. Bilingual Speech of Turkish Immigrants in the Netherlands*, Tilburg 1996.
- Berend, Nina: *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*, Tübingen 1998.
- Bierbach, Christine/Birken-Silverman, Gabriele: »Kommunikationsstil und sprachliche Symbolisierung in einer Gruppe italienischer Migrantenjugendlicher aus der HipHop-Szene in Mannheim«, in: Inken Keim/Wilfried Schütte (Hgg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile*, Tübingen 2002, S. 187–216.
- Bierbach, Christine/Birken-Silverman, Gabriele: »Linguistic variation and communicative social styles in the German-Italian community in Mannheim«, Vortrag: Urban Language studies – Methodological questions. International conference on Chinese and European Sociolinguistics, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim 13.–15. Juli 2006.
- Birken-Silverman, Gabriele: »Code-Switching in der Kommunikation italienischer Migrantenjugendlicher: Frotzelaktivitäten«, in: Hinnenkamp/Meng (Hgg.) 2005, S. 105–134.

- Deppermann, Arnulf: »Playing with the voice of the other – Stylized Kanaksprak in conversation among German adolescents«, in: Peter Auer (Hg.): *Social Identities and Communicative Style: Alternative Approaches to linguistic Heterogeneity*, New York (i.Dr.).
- Dirim, Inci: »Sprachliche Integration in mehrsprachigen Kindergruppen«, in: Eckhardt Koch/Metin Özek/Wolfgang Pfeiffer (Hgg.): *Psychologie und Pathologie der Migration. Deutsch-türkische Perspektiven*, Freiburg 1995, S. 169–177.
- Dirim, Inci/Auer, Peter: *Türkisch sprechen nicht nur die Türken*, Berlin/New York 2004.
- Dittmar, Norbert: »Style vs. variety: Adolescents in Berlin. A corpus-based presentation with theoretical implications«, Vortrag: Urban Language studies – Methodological questions. International conference on Chinese and European Sociolinguistics, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, 13.–15. Juli 2006.
- Füglein, Rosemarie: *Kanak Sprak. Eine ethnolinguistische Untersuchung eines Sprachphänomens in Deutschland*, Diplomarbeit Universität Bamberg 2000 (unveröffentlicht).
- Hinnenkamp, Volker: »Zwei zu bir miydi? – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs«, in: Hinnenkamp/Meng (Hgg.) 2005, S. 51–104.
- Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina: *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Tübingen 2005.
- Hinskens, Franz: »Studying emerging ethnolects of Dutch. Questions, methods and first findings«, Vortrag, IPRA Göteborg, 8.–13. Juli 2007.
- Jacobson, Rodolfo: *Codeswitching Worldwide*, Berlin/New York 1998.
- Jorgensen, J. Norman: »Children's Acquisition of Code-Switching for Power Wielding«, in: Auer (Hg.) 1998, S. 237–261.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken: »Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. A case study of an immigrant youth-group in Mannheim/Germany«, in: Jannis Androutsopoulos/Alexandra Georgakopoulou (Hgg.): *Discourse Constructions of Youth Identities*, Amsterdam 2003, S. 29–46.
- Kallmeyer, Werner (Hg.): *Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. Kommunikation in der Stadt*, Teil 1, Berlin/New York 1994.
- Keim, Inken (Hg.): *Kommunikative Stilisierung einer sozialen Welt »kleiner Leute« in der Mannheimer Innenstadt. Kommunikation in der Stadt*, Teil 3, Berlin/New York 1995.
- Keim, Inken: »Die Verwendung medialer Stilisierungen von Kanaksprak durch Migrantenjugendliche«, in: *Kodikas/Code. Ars Semiotica* 26 (2003) S. 97–111.
- Keim, Inken: »Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim«, in: *Deutsche Sprache* 32/2 (2004) S. 198–226.
- Keim, Inken: *Die »Türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*, Tübingen 2007.
- Keim, Inken/Knöbl, Ralf: »Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität von türkischstämmigen »Ghetto«-Jugendlichen in Mannheim«, in: Christian Fandrych/Reinier Salverda (Hgg.): *Standard variation and language contact in the germanic languages*, Tübingen (i.Dr.).
- Kern, Friederike: »Rhythm in Turkish German talk-in-interaction – Forms and Functions of a contextualization device«, Vortrag, IPRA Göteborg 8.–13. Juli 2007.
- Kern, Friederike/Selting, Margret: »Konstruktionen mit Nachstellungen im Türkendeutschen«, in: Arnulf Deppermann/Reinhard Fiehle/Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.): *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*, Radolfzell 2006, S. 319–347.

- Kerswill, Paul u.a.: »Friendship and ethnicity in contemporary London English«, Vortrag, IPRA Göteborg 8.–13. Juli 2007.
- Kotsinas, Ulla-Britt: »Language Contact in Rinkeby, an immigrant suburb«, in: Jannis Androutsopoulos/Arno Scholz (Hgg.): *Jugendsprache – language des jeunes – youth language*, Frankfurt a. M. 1998, S. 125–148.
- Mehler, Kerstin: *Zur grammatischen und kommunikativen Kompetenz von Ki4. 2ndern mit Migrationshintergrund. Untersuchungen im Rahmen des »Sprachprojekts Grundschule« in Mannheim*, Masterarbeit Universität Mannheim 2006 (unveröffentlicht).
- Meng, Katharina: *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*, Tübingen 2006.
- Oberle, Miriam: *Grammatische Analysen von SMS-Texten*, Bachelor-Arbeit Universität Mannheim 2006 (unveröffentlicht).
- Reitemeyer, Ulrich: *Aussiedler treffen auf Einheimische*, Tübingen 2006.
- Tertilt, Hermann: *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*, Frankfurt a. M. 1996.
- Selting, Margret: »Prosody and unit-construction in an ethnic style: the case of Turkish German and its use and function in conversation«, Vortrag, IPRA Göteborg 8.–13. Juli 2007.
- Tracy, Rosemarie: »Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben?« in: H. Grimm (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3, Göttingen 2000, S. 3–39.
- Zaimoğlu, Feridun: *Kanaksprak*, Hamburg 1995.

### Anhang Transkriptionskonventionen

Die Sprecherbeiträge sind in Partiturschreibweise angeordnet. Dabei werden folgende Konventionen verwendet:

ja laber	simultane Äußerungen stehen übereinander; Anfang und
lnein nielmals	Ende werden auf den jeweiligen Textzeilen markiert
+	unmittelbarer Anschluss/Anklebung bei Sprecherwechsel
*	kurze Pause (bis max. ½ Sekunde)
**	etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
*3,5*	längere Pause mit Zeitangabe in Sekunden
=	Verschleifung (Elision) eines oder mehrerer Laute
	<u>zwischen</u> Wörtern (z. B. <i>sa=mer</i> für <i>sagen wir</i> )
/	Wortabbruch
(... ...)	unverständliche Sequenz (drei Punkte = Silbe)
(war)	vermuteter Wortlaut
↑	steigende Intonation (z. B. <i>kommst du mit</i> ↑)
↓	fallende Intonation (z. B. <i>jetzt stimmt es</i> ↓)
~	schwebende Intonation (z. B. <i>ich sehe hier-</i> )
“	auffällige Betonung (z. B. <i>aber ge“rn</i> )
:	auffällige Dehnung (z. B. <i>ich war so: fertig</i> )

←immer ich→	langsamer (relativ zum Kontext)
→immerhin←	schneller (relativ zum Kontext)
>vielleicht<	leiser (relativ zum Kontext)
<manchmal>	lauter (relativ zum Kontext)
LACHT	Wiedergabe nichtmorphemisierter Äußerung auf der Sprecherzeile in Großbuchstaben
IRONISCH	Kommentar zur Äußerung (auf der Kommentarzeile)
QUIETSCHEN	nicht-kommunikatives (akustisches) Ereignis in der Gesprächssituation (auf der global. Kommentarzeile)
<i>Mutter</i>	Übersetzungszeile